PRZYJACIEL SZKOŁY

DWUTYGODNIK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

WYCHODZI 5 i 20-go KAŻDEGO MIESIĄCA

NR. 9 5 MAJA 1924 ROK III

ZASADY WYCHOWAWCZE MARJI MONTESSORI.

W literaturze pedagogicznej spotykamy się dość często z nazwiskiem doktorki Marji Montessori, a niejednokrotnie z odwoływaniem się na stosowane przez nią zasady wychowawcze, lub też wskazówki metodyczne, dotyczące początkowego nauczania dzieci. Wystąpienie jej jako reformatorki systemu wychowania i początkowego nauczania dzieci w szkole wywołało przed kilkunastu laty w prasie pedagogicznej Europy żywą dyskusję, a uzyskane przez nią rezultaty w praktyce wpłynęły na powstanie szkół wedle podanych wzorów, nie tylko w jej ojczyźnie, we Włoszech, lecz także w sąsiedniej Szwajcarji, we Francji a nawet w Ameryce.

Głoszone przez nią zasady wychowania dzieci jako oparte na mało znanych a mniej jeszcze stosowanych podstawach oraz bardzo ciekawe wskazówki metodyczne, odnoszące się do udzielania początkowej nauki dzieciom w szkole, nie tylko interesują wielce, ale wzbudzają u każdego nauczyciela głębokie na ten temat refleksje, a nawet porywają do czynu, zachęcając do stosowania ich w pewnych ramach w praktycznej pracy szkolnej.

Całokształt tych zasad pedagogicznych i wskazań dydaktycznych przedstawia Montessori w dziele, noszącem tytuł: „Le Case dei Bambini". Lecz dzieło to, wydane nakł. księgarni E. Wendego i Ski

w Warszawie w roku 1913 w przekładzie polskim pod. t. „Domy dziecięce“, jest dziś niestety w handlu księgarskim wyczerpane. Ten więc moment utrudnia, a nawet wprost uniemożliwia szerszemu ogółowi nauczycielstwa zapoznanie się z wyłożoną w niem, jak objaśnia tytuł „metodą pedagogji“ naukowej, stosowanej w wychowaniu najmłodszych dzieci.

Umożliwienie zapoznania się z niemi bodaj w ogólnych zarysach jest motywem i celem niniejszego artykułu.

Zasady te są wskutek tego ciekawe i dlatego posiadają wielką wartość dla nauczyciela, że powstały na tle dociekań naukowych, na podstawie czynionych osobiście spostrzeżeń w ciągu kilkuletniej pracy wychowawczej w szkółkach, przeznaczonych dla dzieci od 3 do 7 lat.

Marja Montessori, jako lekarka, pracowała na klinice psychjatrycznej w Rzymie, gdzie, zetknąwszy się z dziećmi nienormalnemi, rozpoczęła nad niemi studja i pracę wychowawczą, opierając się na metodzie t. zw. fizjologicznej, stworzonej przez lekarzy francuskich Starda i Seguina.

Stosując umiejętnie wskazania tej metody, doszła do wydatnych rezultatów tak w wychowaniu jak i w początkowem nauczaniu dzieci upośledzonych. Lecz wysiłek i praca, wkładane w dziecko upośledzone, były mało produktywne, bo pozostawało ono zawsze istotą niższą, „która nigdy nie będzie mogła przystosować się do środowiska społecznego“. (Str. 36.) Natomiast doświadczenie, zdobyte w pracy nad dziećmi temi, naprowadziło Montessori na myśl stosowania tej znakomitej metody do dzieci normalnych, które jej zdaniem w okresie dzieciństwa podobne są do dzieci anormalnych, bo pierwsze jeszcze się nie rozwinęły, a ostatnie nie mają siły rozwijać się. Na podstawie więc tego dochodzi ona do wniosku, że „ten sam materjał dydaktyczny, który czyni możliwem kształcenie niedorozwiniętych, wywołuje samokształcenie normalnych“. (Str. 126.)

Po dziesięcioletniem przygotowaniu i studjach realizuje Montessori swoje ideje w zakładanych przez się w najuboższych dzielnicach Rzymu „domach dziecięcych“, tj. szkółkach, mieszczących się w domach zamieszkałych przez dzieci.

Szkółki te stały się przedewszystkiem urzeczywistnieniem ideału szkoły w domu i oparły się na w s p ó ł p r a c y w y c h o w a w-

czej nauczyciela z rodzicami. Z drugiej zaś strony umożliwiły wychowawcy wywieranie wpływu dodatniego na rodziców dziecka, tak w kierunku uświadamiania ich z zagadnieniami wychowawczej pracy, jak również w kierunku uspołecznienia rodziny, jako tej jednostki społecznej, od której przedewszystkiem zależy podniesienie szerokich warstw społeczeństwa w dziedzinie kultury i moralności. Słuszną więc jest uwaga doktorki Montessori, że „pedagogja naukowa napróżno będzie się starała o ulepszenie nowych pokoleń, jeżeli nie potrafi oddziałać na otoczenie, w którem dzieci rozwijają się i rosną“. (Str. 52.)

Pracę wychowawczą oparła Montessori na zalecanem przez metodę Seguina badaniu indywidualności dziecka na podstawie spostrzeżeń nad samorzutnemi czynnemi objawami. Analiza tych objawów fizjologicznych i psychicznych dziecka umożliwi dopiero poznanie właściwości jego fizycznych, oraz prawdziwej psychologji i pozwoli na zastosowanie do nich najwłaściwszych środków wychowawczych. Jest to, jak widzimy, metoda doświadczalna, na której pedagogja współczesna usiłuje oprzeć całą naukę o dziecku, naukę, która ma się stać dziś punktem wyjścia dla wszelkich poczynań w dziedzinie wychowania oraz ułatwić rozwiązanie całokształtu zagadnień dydaktycznych w pracy szkolnej. Montessori spodziewa się, że „metoda ta rozwiąże wszystkie zagadnienia pedagogiczne, które poruszają współczesne umysły. (Str. 250.)

Pierwszą więc czynnością, od której rozpoczyna się w domach dziecięcych praca nad dzieckiem, jest dokładne zbadanie stanu jego rozwoju fizycznego w chwili wstąpienia do szkółki. Dane dotyczące różnego rodzaju pomiarów i ważenia ciała dziecka wpisuje się do jego „karty życiowej“, w której później notuje się wyniki dalszych, perjodycznych badań dziecka w tym kierunku. Nadto, co podkreślić należy, z pierwszem badaniem stanu rozwoju dziecka połączone jest zapoznanie się ze stopniem kultury i warunków społecznych środowiska, z którego dziecko pochodzi, a to na podstawie rozmów, prowadzonych przez wychowawczynię z matką dziecka.

Samorzutne, czynne objawy mogą wystąpić jedynie wówczas, gdy dziecku zostawimy zupełną swobodę ruchów. To też sala szkolna w domach dziecięcych przypomina urządzeniem swojem

raczej miłe mieszkanie dziecinne, aniżeli izbę szkolną. Chęć zapewnienia dziecku pełnej swobody posuwa Montessori tak daleko, iż ruguje ze swoich szkółek zupełnie ławkę szkolną. Motywuje to dość obszernie w swojem dziele, potępiając ławkę szkolną bezwzględnie jako sprzęt, unieruchomiający dziecko, a więc tamujący wszelką swobodę. Ławka, mówi ona, „to symbol niewoli panującej w pedagogji, a zmiany, czynione w jej konstrukcji, odpowiadają postępowi metod nauczania". Wkońcu przepowiada jej zupełne wyrugowanie ze szkoły tak, że „po niewielu latach publiczność z zaciekawieniem będzie oglądała naszą wzorową ławkę, będzie się nawet dotykała, aby się przekonać, że istniało coś takiego. (Str. 14.) Podstawowym więc czynnikiem wychowania musi być swoboda, która sprzyja harmonijnemu rozwojowi ciała dziecka, a objawiając się w samorzutnych czynach, rozwija samodzielność.

Ażeby jednak swoboda nie przeszła w samowolę, która uniemożliwiłaby wszelką pracę zbiorową, a nawet zabawę, nadaje jej wychowawczyni pewne granice i formy. Dzieci wdraża się i przyzwyczaja do świadomego i celowego używania ruchów. Budzi się przytem i wyrabia świadomość, że w zbiorowem życiu, do wykonywania swobodnych, samodzielnych czynów potrzebne a nawet konieczne są spokój i cisza. Świadomość taka, wypływająca z własnego przekonania, będzie lepszym nakazem, aniżeli z zewnątrz od wychowawcy pochodzący rozkaz czy zakaz, wymuszający na dziecku spokój, posłuszeństwo i wdrażający je do bierności, co zdaniem jej prawdziwie pojętą pracę wychowawczą paraliżuje, gdy zważymy, że celem wychowania ma być „wyszkolenie dziecka w kierunku ruchu, pracy i dobra, nie zaś drożenie do spokoju, bierności i posłuszeństwa". (Str. 73.)

Postępowanie takie, jakie zaleca autorka, nakłania dziecko do pokonywania siebie samego, do doskonalenia się. Naturalną więc konsekwencją takiego postępowania jest z n i e s i e n i e n a g r ó d i k a r, a raczej niestosowanie ich w domach dziecięcych wogóle.

Na celowem realizowaniu zasad wychowawczych, przez się głoszonych, opiera Montessori całokształt zajęć dzieci w swoich szkółkach. Zajęcia te, ujęte w szczegółowo zestawiony plan, obejmują: rozwój i kształcenie fizyczne dziecka, kształcenie zmysłów, dalej rozwój umysłu a wkońcu także naukę czytania, pisania i rachunków.

Przypatrzmy się kolejno pokrótce każdemu z tych działów.

Kształcenie fizyczne dziecka opiera się na ćwiczeniach cielesnych, zastosowanych do fizjologji dziecka, oraz uwzględniających indywidualne daty, zawarte w jego „karcie życiowej". Mają one na celu pomagać naturze w rozwoju pojedyńczych części ciała oraz mięśni, potrzebnych do wykonywania ruchów fizjologicznych jak: chodzenie, oddychanie, mowa, a także udzielanie naturze pomocy w rozwoju tam, gdzie zachodzą pewne anomalje i opóźnienia. Niektóre ćwiczenia wykonują dzieci na przyrządach; inny ich rodzaj obejmuje różne gry, a wreszcie takie, którym autorka nadała nazwę „gimnastyki wychowawczej" stanowią zajęcia dzieci około hodowli roślin, dbałość o zwierzęta i ptactwo domowe. Tu zaliczyć też należy ćwiczenia skoordynowanych ruchów palców, które przygotowują do życia praktycznego, a mianowicie: zapinanie i rozpinanie guzików, sznurowanie, wiązanie węzłów itd. Z ćwiczeniami gimnastycznemi wiąże roboty ręczne, „bo te dwie sprawy łączą się, ponieważ zwykle ten tylko, kto uczynił swą rękę giętką, może wykonywać pracę użyteczną". Szczególniejsze zastosowanie posiada pielęgnowanie roślin, jako zajęcie, zdaniem Montessori, o wielkiej wartości wychowawczej przy stosowaniu którego, „dziecko obznajamia się ze spostrzeganiem zjawisk życiowych, rozwija w sobie zmysł przezorności przez rodzaj samokształcenia, przyzwyczaja się do cierpliwości i ufnego oczekiwania, przejmuje się poczuciem przyrody, uzmysłowionej w cudownej pracy tworzenia." (Str. 114.)

Ćwiczeniom cielesnym przez się stosowanym przeciwstawia ćwiczenia gimnastyczne, uprawiane w naszych szkołach, wykazując bezcelowość a nawet ich szkodliwość, ponieważ mają one za podstawę przymus, co tłumi samorzutne ruchy, „a nakazując inne, kieruje się niewiadomo jakiemi zasadami fizjologicznemi". (Str. 98.)

Drugą, podstawową częścią zadania wychowawczego w domach dziecięcych jest kształcenie zmysłów. Dwa względy a mianowicie biologiczny rozwój oraz potrzeba uzdolnienia i przygotowania dziecka do życia społecznego nakazują tę kwestję wysuwać na czoło zagadnień wychowawczych. Za podstawę do ich kształcenia przyjmuje Montessori trzy momenty dydaktyczne Seguina, a mianowicie:

„Moment pierwszy. Kojarzenie percepcji zmysłowej z nazwą Pokazuje się, naprzykład, uczniom dwie barwy: czerwoną i niebieską. Pokazując pierwszą, mówi się wprost: „To jest kolor czerwony“, a wskazując na niebieski: „To jest niebieski“. Następnie kładzie się je na stole przed oczami dzieci“.

„Moment drugi. Poznawanie przedmiotu podług nazwy. Mówi się do dziecka: „Daj mi kolor czerwony!“ „Daj mi niebieski!“

„Moment trzeci. Wywoływanie nazwy podług przedmiotu. Zadaje się dziecku pytanie, pokazując mu przedmiot: „Co to jest?“, a uczeń powinien odpowiedzieć: „Kolor czerwony“, albo „niebieski“. (Str. 133.)

Do kształcenia zmysłów służą różne przyrządy, podsuwane w odpowiednich momentach dziecku. W rozdziale, dotyczącym powyższej sprawy, spotykamy się z dokładnemi opisami dość prostych przyrządów do tego celu służących, oraz ze sposobami ich stosowania. Jednak używanie ich i trafne posługiwanie się niemi nie stanowi celu, lecz jedynie środek, dążący do rozwoju i kształcenia zmysłów. Konsekwencją tego jest konieczność, aby ucznia skłaniać do robienia spostrzeżeń, dalej, aby on własnym wysiłkiem i pracą wykonywał pewne ćwiczenia, sam się kontrolował i poprawiał, a przez to się doskonalił i w ten sposób sam się wychowywał. „C z ł o w i e k bowiem posiada w a r t o ś ć nie dzięki nauczycielom, jakich miał. ale d z i ę k i s w e j p r a c y o s o b i s t e j...“ (Str. 128.) Doniosłość kształcenia zmysłów polega jeszcze i na tem, że na nich opiera się wychowanie umysłowe, a nawet „wychowanie estetyczne i moralne idzie również w parze z wykształceniem zmysłów“. (Str. 174.) Zdania i myśli, odnoszące się do tej nader ważnej w wychowawczej działalności kwestji, zasługują na uwagę i nastręczają przy czytaniu wiele sposobności do zastanawiania się nad nią.

Z kolei zajmijmy się problemem w y c h o w a n i a u m y s ł o w e g o. Na podstawie wrażeń zmysłowych doprowadza się „do pojęć konkretnych i abstrakcyjnych, a od ostatnich do skojarzeń pojęciowych.“ (Str. 177.) „Lecz dopiero zmysły wysubtelnione pobudzają do lepszej obserwacji otoczenia, które ze swej strony przyciągając uwagę, wpływa w dalszym ciągu na wychowanie

psychiczno-zmysłowe. Jeżeli wiadomości umysłowe zostają w dziedzinie pamięci poza kontaktem z czynnikami zmysłowemi, są wtedy jałowe". (Str. 181.) Wykształcenie więc zmysłów sprowadza i pobudza działalność spostrzegawczą. Rola nauczyciela ograniczyć się powinna tylko do umiejętnego udzielania mu pomocy, wskazówek. Pracę w tym kierunku opiera Montessori na stosowaniu różnego rodzaju gier, zabaw, zajęć, w zakres których wchodzą: roboty z tektury, rysunek, modelowanie. Te środki służą do wyrabiania wrażliwości ogólnej, kształcenia poczucia ciężaru, rozmiarów i kształtu, pobudzenia do robienia spostrzeżeń, do obserwacji a także kształcą uwagę, pamięć i wogóle siły umysłu.

Naturalnem następstwem takiej umiejętnej i celowej wychowawczej działalności jest doprowadzenie umysłu dziecka do takiego stadjum rozwoju i stopnia wykształcenia, że zaczyna się ono interesować sztuką p i s a n i a, c z y t a n i a, r a c h o w a n i a, a nawet zaczyna samorzutnie pisać, chociaż — jak twierdzi autorka — „nigdy żadnego dziecka nie zmusza się ani nie zachęca do nauki". I tu wychowawczyni spieszy jedynie dziecku z pomocą, podsuwając mu tablice z literami wyciętemi z chropowatego papieru. Na podstawie wrażeń wzrokowych, dotykowych i mięśniowo-ruchowych, zdobytych przy pomocy różnych przyrządów, przyswaja sobie ono kształt każdej litery i oddaje ją pismem, a Montessori zapewnia, że „pisanie jest dla dzieci ćwiczeniem bardzo łatwem, ponieważ zmysł mięśniowy jest nadzwyczaj rozwinięty w dzieciństwie". Następnie wrażenie dźwiękowe skojarzone z powyższemi wrażeniami służy do wymawiania, pojedyńczych dźwięków, po czem dzieci składają z liter ruchomych wyrazy (zrazu nazwy znanych przedmiotów z otoczenia) i ćwiczą się w czytaniu. I ta nauka odbywa się na podstawie odpowiednio ułożonej gry, która daje dzieciom przyjemność i korzyść. Jednak pewność w czytaniu następuje zdaniem autorki prawie zawsze później niż wprawa w pisaniu, bo „pisanie jest czynnością, w której jak gdyby przeważa mechanizm psychiczno-ruchowy, czytanie zaś jest pracą czysto umysłową". (Str. 228.)

Przy pomocy gier i zabaw ćwiczą się dzieci w czytaniu mechanicznem, które stopniowo przechodzi do rozumienia myśli czytanego zdania „do ducha czytania" czyli do czytania logicznego. To zaś jako mowa pisana jeszcze bardziej dzieci interesuje. Kiedy naukę

pisania i czytania rozpoczynać należy? Odpowiedź na to pytanie znajdujemy już w przytoczonem powyżej zdaniu, że naukę tę rozpoczynają dzieci na podstawie samorzutnego zainteresowania się pisaniem, co następuje w różnym wieku. Montessori oświadcza jednak, że „prawie wszystkie dzieci normalne, wychowane podług naszych metod, zaczynają pisać w wieku czterech lat. Mając pięć lat, nasze dzieci umieją czytać i pisać conajmniej tak, jak uczniowie, którzy ukończyli pierwszą klasę szkoły powszechnej". (Str. 233.)

Równocześnie z nauką pisania i czytania uczą się dzieci rachunków najprzód liczenia „sposobem empirycznym" na przedmiotach z otoczenia przy nadarzającej się sposobności a następnie „sposobem metodycznym" na podstawie prostych przyrządów uzmysławiających, do których należy dziesięć kijów, długości od 1 do 10 dm każdy, z odpowiednio kolorowaną podziałką decymetrową. Pisania cyfr uczą się dzieci przy pomocy takiej samej metody, jak pisania liter, potem przystępują do nauki działań rachunkowych w zakresie pierwszej dziesiątki. Do środków, uzmysławiających tę naukę należą owe, powyżej opisane kije. „Wszystko to" — jak zapewnia Montessori — „nie sprawia żadnej trudności dzieciom pięcioletnim", to też zakres nauki rozszerza się z łatwością do działań rachunkowych drugą dziesiątką a nawet setką.

Zasadniczą cechą metody przez doktorkę Montessori stosowanej jest s a m o r z u t n a p r a c a d z i e c k a, oparta na uwzględnianiu zasad psychologji dziecka przy pomocy różnych przyrządów, działających bezpośrednio na zmysły. Jasne i dokładne wrażenia zmysłowe pobudzają siły umysłu dziecka i przyswajają mu podstawowe elementy nauk. Pracy takiej w domach dziecięcych prowadzonej przypisuje autorka w podziw wprawiające rezultaty.

W ostatnim rozdziale dzieła spotykamy kilka ogólnikowych uwag uzasadniających p o t r z e b ę nauki religji w początkowych szkółkach. „Dotychczas sądziliśmy", mówi ona, „że wychowanie bardzo małych dzieci powinno być wyłącznie fizyczne; istnieje wszakże strona duchowa i moralna, która panuje nad istotą ludzką we wszystkich okresach jej życia". (Str. 253.) Ogranicza się jednak tylko do stwierdzenia, że „sprawa wychowania religijnego, którego doniosłość nie odczuwamy jeszcze w pełni, musi być rozwiązana również przez pedagogję pozytywną". Co do sposobów takie-

go rozwiązania w domach dziecięcych nie spotykamy w jej dziele żadnych uwag ani wskazówek.

Tak przedstawia się w zarysie metoda Marji Montessori, która — jak głosi wstępne słowo — „wywołała ogromne zainteresowanie w świecie pedagogicznym wszystkich krajów“, nie wyłączając Polski.

Biecz, woj. krakowskie Roman Pachulski

POKŁOSIE WYDAWNICTW KU CZCI KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ.

3. Podłoże ideowe kultu dla Komisji Edukacyjnej.

Zestawianie pokłosia musi być powolne[1])! Musimy przejrzeć całokształt wydawnictw, z których nie wszystkie nam zostały dostarczone. Chodzi nam nietylko o przegląd krytyczny, ale też o wytyczne wychowawcze na przyszłość. Czas już bowiem przejść od świętowania rocznic do realizacji wskazań przeszłości, której komentarze i drogowskazy daje literatura wydawnictw odpowiednich.

Już wyżej[2]) stwierdziłem, że „niepopularność Komisji Edukacji Narodowej w XIX wieku „zbudziła wśród nauczycielstwa pęd do studjów nad historją pedagogiki“ i to byłoby największe, najcenniejsze pokłosie wydawnicze. Nie jest jednak do pomyślenia w ramach niniejszych na łamach „Przyjaciela“ dokonanie takiego przeglądu przez jednostkę! Po za innemi względami staje tu też na przeszkodzie brak odpowiedniej bibljografji rocznicowej.

Pobieżne wzmianki bibljograficzne, choćby nawet tak urozmaicone, jak np. artykuł Dr. Stanisława Łempickiego: „W przededniu 150-lecia Komisji Edukacyjnej i zgonu Konarskiego“[3]) nie wiele dorzucają do rejestrów J. Lewickiego z 1908 roku i T. Wierzbowskiego z 1911 roku.

A nam, ze względów praktycznego zastosowania chodzi nadewszystko o współczesną, dzisiejszą w związku z niedawną rocznicą literaturą okolicznościową, broszurową, odczytową i po publikacjach nauczycielskich rozrzuconą. W sposobie bowiem komentowania, podkreślaniu posiewu Komisji Edukacji Narodowej w umysłach dzisiejszego pokolenia całej gromady nauczycielskiej szukamy zwiastunów przyszłości wychowawczej, symptomów wewnętrznych, duchowych przerodzin społeczeństwa, którego dzieci kształcimy po szkołach. I dlatego dla naszego „pokłosia“ nie wystarcza zapoznanie się z ostatniemi wydaniami „Prac Monograficznych“ Komisji do badań

1) Patrz pierwsze dwa działy Nr. 18 i 19|20 z 1923 roku w „Przyjacielu Szkoły“.
2) „Przyjaciel Szkoły“ Nr. 18, str. 396.
3) Przegląd wydawnictw Książnicy Polskiej. Rok IV, paźdz. 1923, Nr. 8, str. 160 i nast.

dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce; prace dawniejsze, obszerne, monograficzne, wyrosłe z głębokich badań nad epoką w rodzaju wspomnianych wyżej St. Krzemińskiego, T. Wierzbowskiego, W. Smoleńskiego, J. Lewickiego i innych mają doniosłość ściśle naukową, teoretyczną, ale nastrojów współczesnych nie charakteryzują i stąd w zakres naszego pokłosia bezpośrednio nie wchodzą.

Wyjątkowe w swoim zakresie, najnowsze publikacje, ale różniące się w pewnych, bardzo istotnych przesłankach zasadniczych np. w sprawie „moralnej edukacji" (np. St. Tynca[4]) i W. Chrupka[5]) i inne) lub genezy Komisji Edukacyjnej, jej swojskości czy bluszczowatości (np. St. Kota[6]) i J. Lewickiego[7]) itd.) muszą być poddane analizie powołanych do tego organów naukowych, którym dostępne są bezpośrednio materjały, będące podstawą odpowiednich oświetleń. Same bowiem wydania dzieła St. Konarskiego[8]) czy „Ustaw" lub „Powinności nauczyciela"[9]) — choćby tak wzorowe jak wymienione — nie mogą wystarczać w ocenie sprzecznych często wniosków, albo upoważniać do ustalania stopnia oryginalności takiego typu popularyzacji, jaką znajdujemy w pracach Fr. Majchrowicza[10]), J. Poprawskiego[11]), Wł. Żareckiego[12]) i innych.

Powyższe wyjaśnia też nasz stosunek do bogatej literatury „przyczynków", z pośród których na wyróżnienie zasługują niewątpliwie nowe wydanie „nieznanych listów o wychowaniu H. Kołłątaja"[13]), lub studja i materjały do dziejów „wychowania"[14]), czy „oświaty"[15]). Można i należy tu tylko wyrazić szczery żal, że w tej bogatej „wiązance prac" „nie wszyscy jednak z wielu chętnych zdołali przygotować na czas zaofiarowane artykuły, nie wszystkie też prace — mimo niezaprzeczonej często wartości — mogły ze względów oszczędnościowych być wydrukowane i znaleźć odpowiednich nakładców.

Wybór prac „przeważnie mniejszych" lub w uwzględnieniu jedynie ambicyj tzw. momentów terytorjalnych jest niewątpliwie niepowetowaną dla ogółu pedagogów i naszej kultury krzywdą i to niezasłużoną!

Nie chcąc powracać przy innej okazji do „żalów" jeszcze tu o jednym wspomnę. Nikt z powyższych pracowników nie pokusił się o tak do-

4) „Nauka moralna w szkołach Komisji Edukacji Narodowej" Książnica Polska 1922 str. 307.
5) „O reformę wychowania moralnego w naszej szkole" E. Wende i Ska, Bibljoteka Pedagogiczna Z. N. P. S. Śr., str. 85.
6) „Reforma szkolna St. Konarskiego" Kraków 1923, Gebethner i Wolff. „Komisja Edukacji Narodowej" Kraków 1923, Gebethner i Wolff oraz „Historja Wychowania" 1924, Gebethner i Wolff, str. 663.
7) „Geneza Komisji Edukacji Narodowej" Warszawa, Księgarnia Polska 1923, str. 88.
8) „O skutecznym rad sposobie" Wyd. Centralnego Komitetu Obchodowego w Warszawie.
9) Wł. Kucharski, Lwów 1923.
10) „Wielka reforma szkolna" Książnica Polska 1923, str. 80.
11) „Ustanowienie i znaczenie Komisji Edukacji Narodowej". nakład Spółki Pedagogicznej, Poznań 1923, str. 54.
12) „W 150-tą rocznicę" — 1923 — L. Fiszer, Łódź-Katowice, str. 124.
13) Pierwsze wydanie pracy H. Orsza-Radlińskiej, Lwów 1912.
14) A. Danysz „Studja z dziejów wychowania w Polsce" Książnica Polska 1921, str. 378.
15) „Epoka Wielkiej Reformy" Okręg Lwowski Tow. N. S. Śr. i Wyż. we Lwowie Komisji Edukacji Narodowej i St. Konarskiemu Książnica Polska, 1923, str. 227.

niosłą pracę w uczczeniu Komisji Edukacji Narodowej, jak opracowanie bibljografji K. E. N. A przecież stać nas na „bibljografję Kopernikowską“, która w hołdzie widomym lwowskiego Komitetu obchodu 450-tej rocznicy urodzin wielkiego naszego uczonego tak poczesne, tak imponujące zajęła stanowisko[16]). Przechodząc do praktycznych „nawiązań“ pokłosia nie mogę przemilczeć braku wyraźnego podkreślenia podłoża ideowego kultu współczesnego pokolenia dla Komisji Edukacji Narodowej. Dlaczegoż kult ten ujawnił się dopiero pod koniec XIX w.? Czy istotnie brakło poprzedników w tym kulcie? Czy kult ten nie ma głębszych podstaw dla narodu naszego charakterystycznych? Pod tym względem odpowiedzi szukajmy w literaturze naszej XIX w. nietylko pedagogicznej, ale i pięknej, która przecież była ową „pieśnią Wajdeloty“ między dawnemi i młodszemi laty, ową jedyną powiernicą stopniowej ewolucji duchowej naszego społeczeństwa.

Genezą tych rozważań to stwierdzenie faktu, że „nietylko szkolnictwo porozbiorowe żyło ciągle myślami Komisji Edukacyjnej, ale i że za dni naszych wiele idei nie straciło znakomitej aktualnej wartości, nie pozostawało jeno tradycyjną pamiątką, muzealnym dokumentem odwiecznej kultury naszej“[17]).

Wystarczy zajrzeć do takich syntetycznych obrazów najistotniejszych kierunków myśli Zachodu i Polski, wybornych przewodników w gąszczu współczesnej literatury naukowej, jak np. z dawniejszych Ign. Chrzanowskiego[18]), a z najnowszych nadewszystko Z. Łempickiego[19]), ażeby zachęcić się do gruntowniejszych studjów nad zagadnieniem stosunku prac Komisji Edukacyjnej do ewolucji duchowej naszego społeczeństwa XIX w., co bezpośrednio oddziała na zasadnicze kierunki myśli, życia i działania Polski Niewolnej.

Oświecenie i romantyzm to nietylko pojęcia i syntezy estetyczne, czy różne poglądy na świat — to nieustalone, rozciągłe w swej ewolucji, a odwieczne przejawy zmagania się rozumu i uczucia. W tem zmaganiu się powszechnem o „zmierzchu oświecenia“ i dziś, na zachodzie i w Polsce praca pedagogiczna, a zwłaszcza tej miary co Komisja Edukacji Narodowej, odegrała decydującą rolę. Prof. Ign. Chrzanowski podał szczegółowo całą naszą literaturę na temat dotąd niewyczerpany. Prof. Z. Łempicki ujął te pojęcia (oświecenie a romantyzm) w świetle odwiecznego pędu ku odrodzeniu, wewnętrznej, duchowej przemianie człowieka.

W tym pędzie czy przemianie Komisja Edukacji Narodowej a z nią cała literatura współczesna (publicystyka, nauka, literatura piękna — powieści Krasickiego, pamiętniki Karpińskiego, komedje Niemcewicza itd., jako

16) „Mikołaj Kopernik“ Książnica Polska, Lwów — Warszawa 1924.

17) Dr. W. Wąsik: „W rocznicę K. E. N.“ Sprawy Tow. N. S. Śr. i Wyż. Nr. 27|28 z 1923 r. str. 432.

18) Ig. Chrzanowski: „Z epoki romantyzmu — Charakterystyka romantyzmu“ Kraków, str. 1—71.

19) Z. Łempicki: „Renesans, oświecenie, romantyzm“ Książnica Polska, Lwów—Warszawa 1923 r.

wybitne przejawy życia narodu, musiała odegrać doniosłą rolę nietylko u współczesnych, ale i u potomnych.

Gdybyż Z. Łempicki zechciał nam tę rolę wykazać w świetle swoich objawów fermentowania i narodzin ideałów naszych w Polsce porozbiorowej.

Filozofja stoicka nabiera znaczenia zasadniczego dla umysłowości „oświecenia" i odezwie się echem w genezie ideologji polskich Hr. Henryków czy Płoszowskich: poprzedzający romantyzm sentymentalizm groźny przeciwnik ekskluzywności rozumu i w religji przeciwstawiający autonomię uczucia to w polskiej myśli porozbiorowej, ciążący nad pozytywizmem sentymentalizm, nietylko romantyzm, rozmaitych Wokulskich i Waśkowskich czy może zwłaszcza naszego pieśniarstwa na temat ludu i polskiej natury.

I w tem zmaganiu się ducha i myśli polskiej po przez romantyzm i „antyromantyczny romantyzm", po przez Norwida, Asnyka i Wyspiańskiego na kształtowanie się ideologiczne nasze bezpośredni wpływ wywarł „posiew" Komisji Edukacyjnej. Już sam fakt niedoceniania u nas w XIX w. rocznicy prac organicznych u podstaw, których wymownym i najpierwszym dowodem były „Ustawy" i „Powinności" Komisji Edukacji Narodowej, jest świadectwem ideologicznem, na którego znaczenie pierwszy u nas zwrócił uwagę Ign. Chrzanowski.[20])

Utrata niepodległości zdecydowała o tem, że budząca się świadomość pod koniec XVIII w. u nas miast „Kalendarza obywatelskiego", rocznic narodowych z różnych dziedzin kultury ojczystej, została przytłumiona „romantyczną" jednostronnością kultu rocznic historycznych. Jak dzieło Krasickiego zastąpił „czyn" wallenrodyczny, jak Gustaw egotysta i bajronista przerodził się w herosa Konrada i X. Piotra — tak rocznice ogólnonarodowego tworzywa zastąpił święty i drogi nakaz obchodzenia rocznic w ujęciu A. Mickiewicza[21]) czy A. Asnyka[22]).

W tem świetle niedocenianie w Polsce porozbiorowej setnej rocznicy Komisji Edukacyjnej, sprzeczne sądy o jej roli[23]) są świadectwem ideologicznem, zrodzonem w specyficznych warunkach niewoli i walki. Dzisiaj to wszystko minęło! Składając dziś „hołd Komisji Edukacyjnej, jednocześnie chylimy czoło przed Konarskim"[24]). I jeśli Konarski był ojcem duchowym Komisji, to ona stała się macierzą owego pędu ku odrodzeniu, wewnętrznej, duchowej przemiany człowieka nietylko za X. Piotrów czy Anhellich, „nieznanych" żołnierzy-herosów i męczenników idei, ale i nadewszystko w żyjących pełną piersią, w pełni sił fizycznych i umysłowych obywateli samodzielnego państwa. Podkreślanie ideologiczne

20) Bibljoteczka uniwersytetów ludowych i młodzieży szkolnej Nr. 226: Ign. Chrzanowski: „Komisja Edukacyjna i jej posiew" Gebethner i Wolff. str. 18 i 19.
21) A. Mickiewicz: „Księgi Narodu Polskiego i Pielgrzymstwa Polskiego" wydał St. Pigoń, Kraków 1911 — Księgi Pielgrzymstwa XII, wiersze 617 — 648.
22) Bibljoteka Narodowa Nr. 67. Serja I Adam Asnyk: Wybór poezji str. 192/3 wiersz: „W dwudziestą piątą rocznicę powstania 1863 roku".
23) Patrz Nr. 18 „Przyjaciela Szkoły" z 1923 roku, str. 394.
24) jak wyżej Ign. Chrzanowski: „Komisja Edukacyjna i jej posiew" str. 21.

rocznicy tego typu, co Komisja Edukacji Narodowej, ma dla nas szczególne zastosowanie właśnie ze względu na cele wychowania narodowego, jakie sformułował w „Chowannie“ Trentowski, przypisując Polakom wybujałość „umu“ czyli wyobraźni „śmiałej, żywej, wschodniej“ kosztem rozumu. Wychowanie narodowe, zapoczątkowane przez Komisję Edukacji Narodowej ma — zdaniem Trentowskiego — dążyć do równomiernego, pełnego rozwinięcia władz duszy i osiągnięcia w harmonji z rozumem syntezy tych władz w woli.

Komisja Edukacyjna w tem dążeniu pedagogiki narodowej, a z nią w tej ewolucji polskiej myśli porozbiorowej odegrała decydującą rolę. Wasze „czucie“ romantyczne (jak chce K. Brodziński), czy „um“ śmiały (jak chce B. Trentowski), to dźwignia i geneza polskiego romantyzmu. Komisja Edukacyjna to najświetniejsza synteza polskiego „oświecenia“, którego „zmierzch“ stanowiła doba wszechwładztwa romantycznego. Dziś syntetyzując porozbiorowy jednostronny „romantyczny“ kult rocznic historycznych z kultem dla Komisji Edukacji Narodowej — dążymy za wskazaniem „Chowanny“ do specyficznie polskiej w dobie zmartwychwstania państwa syntezy uczucia i rozumu do „osiągnięcia syntezy władz duszy w woli“. I na tem polega — zdaniem mojem — doniosłość ideowa i wychowawcza kultu dla Komisji Edukacji Narodowej — tu szukamy genezy faktu, że rocznica dzisiejsza Komisji stała się pierwszą, od upadku Niepodległości, uroczystością ogólnonarodową. I tu właśnie przychodzi mi na myśl podniosłe stanowisko J. Lewickiego, który w genezie i całości prac St. Konarskiego i Komisji Edukacji Narodowej widzi ową „pieśń wyśpiewaną na swojską melodję, niecudzą“.

Ta „swojskość“ nie została mojem zdaniem w dotychczasowych publikacjach wyjaśniona, pomimo tak cennych głosów, jak wspomniany wyżej Ign. Chrzanowskiego, który piękne swe wywody na temat „posiewu“ rozpoczyna pytaniem: „ale dlaczego i za co mamy składać Komisji Edukacji Narodowej hołd?“ Tu już nam nie wystarcza fakt stwierdzenia przez nią, że Polacy — jak mówił ks. Szwejkowski — „jednym poskokiem nagłym wszystko wyprzedzili“. „Oprócz wielkiej chwały przed światem — mówi Ign. Chrzanowski — jest jeszcze wielka zasługa wobec narodu.“ I to właśnie wymaga źródłowego oświetlenia dla wykazania podstawy naszego twierdzenia, że stała się „prześwietna Deputacja“, której dziełem Komisja Edukacyjna, macierzą ideową porozbiorowej myśli polskiej — ową „kotwicą“ — jak mówi K. Brodziński — „która okręt ojczyzny nad przepaścią zatrzymała“. I nietylko dlatego, że — jak źródłowo uzasadnił Wł. Smoleński — zaczęła burzyć przesądy i zabobony i rozpoczęła nową erę polskiej myśli i ducha. Sprawę tę już stwierdzał Szwejkowski, gdy wołał, że „przyjęcie... Konstytucji 3 maja można nazwać dziełem nowej edukacji“. „Konfederacja Targowicka zamordowała tylko ciało Komisji Edukacyjnej, duch pozostał żywy „nieśmiertelnością poza grób uleciał“ i z życiem przyszłych pokoleń się zbratał. Ziści się

dzięki Komisji Edukacji Narodowej wizja „Przedświtu“, bo wychowała nowe pokolenie ludzi, stokroć lepsze od tego, które w Polsce zastała.“[25])

Tak miała się zrealizować idea, którą Asnyk wypowiedział, że „myśl, która dobru powszechnemu służy, — wiedzie ze sobą duchów zastęp duży, — jak łańcuch w niebo lecących żórawi.“

Warszawa St. Świdwiński

D C N

PRAKTYKA NAUCZYCIELSKA.

Redakcja zamierza przeprowadzić z końcem roku bieżącego głosowanie nad najlepszą pracą — szczególnie lekcją — z działu „Praktyki nauczycielskiej“. W głosowaniu wezmą udział wszyscy prenumeratorzy.

Autor pracy, uznanej za najlepszą, uzyska nagrodę pieniężną wysokości 40 złotych.

Niezależnie od wyniku głosowania, Redakcja płaci za każdą umieszczoną lekcję jak wogóle za każdą w „P. S.“ drukowaną pracę zaraz po ukazaniu się Numeru honorarjum w odpowiedniej wysokości.

WYPRACOWANIA PIŚMIENNE W SZKOLE POWSZECHNEJ *)

Wypracowania piśmienne w szkole powszechnej nie stanowią osobnego działu nauki, szkoła jednak przykładała dotychczas wielką wagę do tego działu pracy. Z wypracowań piśmiennych uczniów oceniano znajomość zasad gramatycznych, ortograficznych i historycznych, przyswojenie materjału dla danej klasy, sumienność uczniów — wkońcu na podstawie wypracowań oceniano pracę nauczyciela.

W wypracowaniach piśmiennych troszczył się nauczyciel o formę, ortografję, interpunkcję, styl, który musiał być jednakowy u wszystkich uczniów, wkońcu przez wypracowania musiał utrwalić w mózgach dzieci przepisany na daną klasę materjał i to w takiej formie, jaką szkoła podawała.

„Plany naukowe dla szkół ludowych pospolitych wraz z instrukcją“, wydane przez galicyjską Radę szkolną krajową w roku 1893, w sprawie wypracowań piśmiennych miały na celu „poprawne wyrażanie się w piśmie“, zaś w klasach wydziałowych „wprawę stylistyczną w piśmie z zakresu życia codziennego oraz przemysłu i handlu“. Środki, któremi cel zakreślony w programach, miał być osiągnięty, polecały plany na stopniach niższych przepisywanie zdań, dyktat, odpowiedzi na pytania, pisanie treści ustępów przeczytanych z czytanki. W klasach wyższych przeprowadzano ćwiczenia z zakresu stylistyki kupiecko-przemysłowej. Punktem wyjścia stylistyki jest pouczenie o pisaniu listów w sprawach rodzinnych, handlowych i przemysłowych, a koroną jej są „podania, dokumenty i załatwienia prawne“.

Jaki jest d o b ó r t e m a t ó w w zeszytach szkolnych? Tematy opierają się na streszczeniu ustępów, zawartych w czytankach. Wypracowania uczniów są zupełnie podobne do siebie, najwyżej można zauważyć zmianę szyku, użycie innego wyrazu. Tematy te nie wzbudzają u uczniów zainteresowania, są uciążliwe i nudne. Przewaga szablonowych dyktatów, streszczeń z przerobionych ustępów, bezmyślnych ćwiczeń z zakresu stylistyki przemysłowo-handlowej są dowodem martwoty w klasie. Cechą charakterystyczną tego rodzaju ćwiczeń jest to,

25) jak wyżej Ign. Chrzanowski: „K. E. i jej posiew“, str. 23, 25 i 37.

*) Na zasadzie „Metodyki wypracowań“ A. Szycówny oraz wykładów wakacyjnego kursu uniwersyteckiego w Pucku 1921 r.

że nie działają one na dziecko pobudzająco i rozwijająco na jego siły duchowe, dziecko nie interesuje się zadaniem, bo temat nie ma nic wspólnego z jego życiem.

Metoda według planów pozbawia go samodzielności w wykonaniu, gdyż reprodukuje się tylko materjał książkowy. Ponieważ wytwarza warunki, w których dziecko nie może wypowiedzieć swych myśli, zatem konieczna jest reforma metodyki wypracowań piśmiennych w tym duchu, aby mogły wzbudzić zainteresowanie dziecka, rozwijać jego władze duchowe, aby były wiernym obrazem treści duchowej jego indywidualności. Nowsza metodyka wypracowań piśmiennych zajęła w literaturze pedagogicznej należne jej stanowisko.

Znaczenie ćwiczeń piśmiennych.

Pismo powstało dla tych samych celów co i mowa, dla wyrażania myśli i porozumiewania się z innymi ludźmi. Pismo jednak ma tę wyższość nad mową, że jest trwalsze, jako znak widzialny pismo może być odczytywane przez nas samych, jak innych ludzi w długie lata po napisaniu. Umiejętność wypowiadania swych myśli pisemnie okazuje się konieczną dla każdego człowieka tak w życiu prywatnem, jak w różnych rodzajach pracy zawodowej i obywatelskiej, nie jest ona udziałem pewnych zawodów jak np. literatów, ludzi uczonych.

Szkoła, która kształci przyszłych obywateli, ma przygotować dziecko do życia i jego zadań. Tym celom mają służyć wypracowania piśmienne, które stanowią ważny dział w nauczaniu języka ojczystego.

1. Wypracowania piśmienne kształcą logiczną zdolność myślenia. Pisanie jest formą myśli. Ponieważ przedstawia się czasem naszemu umysłowi nie dość jasną i dokładną, zmuszamy siebie wtedy do zdania sobie sprawy z tego, o czem piszemy. Taka próba wykrywa często nasze braki, okazuje się, że wiadomości nasze o pewnym przedmiocie były niedokładne, zatem pobudza nas do poznania tego, o czem pisać mamy. Ćwiczenie piśmienne na określony temat pobudza dziecko do myślenia, ma więc rozwinąć umysł jego a przedewszystkiem zdolność logicznego myślenia.

2. Ćwiczenia piśmienne kształcą wyobraźnię i popęd twórczy. W piśmie wyraża się indywidualność piszącego. Słowo pisemne nabiera wtedy wartości, gdy wypowiada to, co myśli i czuje osoba pisząca. W szkole ćwiczenia piśmienne są jednym z najważniejszych środków kształcenia wyobraźni i twórczości dziecięcej. Ponieważ można spotkać się z uwagą, że twórczość to dar Boży, tego żadna szkoła dać nie może — odpowiemy, że szkoła ogólnokształcąca nie ma na celu przygotowania poetów, filozofów, uczonych, ale popęd twórczy, wrodzony naturze ludzkiej rozbudzić i rozwinąć w granicach, zakreślonych przez indywidualność ucznia.

3. Ćwiczenia piśmienne pogłębiają znajomość języka. Jeżeli jasny pomysł chcemy przyoblec w słowa, musimy dobierać odpowiednie wyrazy i zwroty mowy, któreby wiernie oddawały każdą myśl i uczucie. Gdy zechcemy myśli swe wyrazić nietylko jasno i logicznie, lecz ładnie i poprawnie, zmuszeni jesteśmy zwrócić uwagę na budowę zdań i okresów, szyk wyrazów i ich zgodę, użycie czasów słowa i przypadków rzeczownika, pisownię źródłosłowu i końcówek — słowem stają się jasne i zrozumiałe wszystkie prawidła gramatyki, składni, ortografji. Wykład gramatyki i stylistyki nie przyniesie wielkich korzyści, jeżeli uczeń nie będzie odbywał ćwiczeń; tu ma sposobność zastosowania bogactwa słów, zwrotów językowych: ćwiczenia piśmienne rozszerzają i pogłębiają znajomość języka.

4. Ćwiczenia piśmienne wyrabiają łatwość i biegłość w wypowiadaniu myśli na piśmie. O ile chcemy,

żeby nasi uczniowie pisali kiedyś dobrze, t. zn. wypowiadali swe myśli na piśmie łatwo i jasno, musimy przyzwyczaić ich w szkole do wyrażania swych myśli na piśmie, przez odpowiednie ćwiczenia, styl ich urobić i wydoskonalić. Ponieważ spotykamy się znowu z uwagą, że piękny styl jest rzeczą wrodzoną, szkoła dać go nie może; odpowiemy: szkoła ogólnokształcąca nie ma na celu wytwarzać talenta pisarskie, ale ma rozwinąć zdolności wyrażania myśli na piśmie w granicach, zakreślonych przez indywidualność ucznia. Jeżeli zgadzamy się na indywidualne różnice fizyczne i dbamy, by dziecko w tym kierunku rozwijało się prawidłowo, zatem musimy zgodzić się na różnice indywidualne stylu i dążyć, aby uczeń pisał swoim stylem, pisał dobrze. Pisać dobrze — to pisać szczerze, naturalnie, jasno, by każdy myśl napisaną zrozumiał; pisać czystym językiem, nie kaleczonym, aby słowo napisane przekonywało lub wzruszało czytelnika. Zostawmy piszącemu sposób przekonywania, niech on czerpie treść i formę z własnej duszy, im prościej i naturalniej myśl swą wypowie, łatwiej trafi do przekonania innych.

Zdolność wypowiedzenia myśli i jej warunki.

Aby rozbudzić i rozwinąć zdolność wypowiedzenia myśli na piśmie, potrzeba zastanowić się nad warunkami, które jej sprzyjają. Są warunki co do myśli i co do formy.

1. a) Warunkiem pierwszym jest posiadanie w umyśle odpowiedniej treści w postaci obrazów i sądów, które możnaby ująć w słowa. b) Potrzeba zainteresowania się tworami naszej wyobraźni czy rozumu. Wrażenia i myśli przelotne, obojętne przesuwają się szybko, nie pobudzają do pisania. Dopiero gdy coś żywiej poruszy naszą wyobraźnię lub uczucia, nasunie jakieś pytania, czy wątpliwości, uwaga zatrzymuje się nad daną myślą. c) Ze zdolnością do pisania wiąże się ściśle zdolność refleksji. Piszemy o rzeczach konkretnych, jednak treścią ich są myśli i spostrzeżenia, będące wynikiem otrzymanych wrażeń. d) Ścisłe ujęcie tematu, t. zn. obmyślenie planu jest jednym z warunków, który wpływa na przedstawienie treści. Obmyślony plan przybiera wyraźniejsze kształty w ciągu pisania. Tu nasuwa się piąty warunek: e) dokładne uświadomienie i wyodrębnienie rzeczy głównych od podrzędnych.

2. a) Łatwość pisania wymaga, aby piszący na wyrażenie każdej myśli znajdował wyraz lub zwrot mowy, by z tych wyrazów budował prawidłowe zdania i form językowych używał poprawnie, zgodnie z zasadami języka; musi więc posiadać dostateczny zasób wyrazów i zwrotów. b) Sprzyjającym warunkiem jest: dobra pamięć słowna i wrażliwość na piękno mowy. Kto łatwo przyswaja sobie wyrazy i zwroty, gromadzi stopniowo zasób słowny, z którego może czerpać, gdy przyjdzie mu wypowiadać własne myśli piśmiennie. Bogactwo wyrazów i zwrotów gromadzi się w umyśle nieznacznie i niepostrzeżenie. Bezmyślne powtarzanie wyjątków z poezji lub prozy nie przyniesie korzyści, gdyż w pamięci pozostanie zbiór dźwięków, których uczeń nie zastosuje samodzielnie do wyrażenia własnych myśli. c) Poczucie piękna mowy wpływa również na formę. Jeśli czytamy lub słuchamy nie z musu, ale z upodobania piękniejsze utwory, i wyjątków uczymy się na pamięć, przyswajamy sobie pewne wyrazy, pewne ich połączenia. d) O zasadach gramatyki i składni myślimy przy pisaniu rzadko. Jeżeli zaś myślimy, to wówczas, gdy mamy jakąś wątpliwość co do wyrażenia, którego użyliśmy lub użyć zamierzamy. Jesteśmy zazwyczaj narażeni na wpływ nie tylko wzorowego, ale i błędnego języka. Z jednakową łatwością przyswajamy sobie wyrażenia poprawne i błędne. Gruntowna znajomość gramatyki wytwarza silniejszą wrażliwość na błędy językowe. Wiedza

gramatyczna nie powiększa bogactwa słów i zwrotów, tylko ostrzega nas przed złem ich użyciem. e) Dalszym warunkiem to dostateczna wprawa w mowie ustnej i piśmiennej. Nie wystarczy posiadać pewne wyrazy i wyrażenia, aby używać ich właściwie. Trzeba je z łatwością przypomnieć sobie w czasie pisania. Więcej wyrazów rozumiemy, niż ich używamy w mowie i piśmie.

Z bogactwa tego używamy cząstkę. Dzieje się dlatego, że te wyrazy cisną się nam na usta, które często powtarzamy. Łatwiej powiedzieć i napisać to, co mówiliśmy. Mówiąc mamy skłonność do powtarzania wyrazów, które poprzednio były powiedziane lub napisane. Dopiero świadomość, że takie powtórzenie jest błędem stylowym, zmusza nas do zastąpienia go przez inne.

Rozwój stylu u dzieci w wieku szkolnym.

W przedszkolnym wieku dziecko jest swobodniejsze, aniżeli w szkole, zmiana warunków krępuje jego swobodę. Żądanie spokoju w klasie, odpowiedź tylko na pytania sprawia, że malcy 7—8-letni rozmawiają między sobą podczas przerwy z dawną swobodą, na lekcji odpowiadają z trudnością. Przejście z opowiadania do pisma również nie jest łatwe. Po dokonaniu trudności elementarnych dziecko pisze chętnie o rzeczach, które go interesują. Pod wpływem nauki szkolnej dziecko nabiera wprawy w opowiadaniu i opisie. Inaczej piszą dzieci, którym podaje się wzór gotowy, a inaczej te, których samodzielność nie jest skrępowana. Inne będą ćwiczenia uczniów, których nauczyciele kładą nacisk na dokładność obserwacji i specjalnie rozwijają zdolność spostrzegania, inne tych, które czytają bajki i powiastki, inne wreszcie tych, które czytają i uczą się wyjątków z poezji, a nauczyciel wskazuje na poczucie piękna tak w przyrodzie jak i w utworach czytanych.

Ćwiczenia ustne jako przygotowanie do ćwiczeń piśmiennych.

Jeżeli za jeden z celów nauki języka ojczystego uważamy wyrobienie zdolności wyrażania swych myśli na piśmie, to pracę w tym kierunku wtedy rozpoczniemy, gdy technika pisania stanie się dla ucznia dostępną. Ponieważ zdolność wyrażania swych myśli zależna jest od zdolności wysłowienia się, zatem ćwiczenia piśmienne winny wyprzedzać ćwiczenia ustne. Dziecko wstępujące do szkoły posiada zasób wyrazów i zwrotów i pewną zdolność wypowiedzenia się, nauczanie winno bogactwo słownikowe dziecka powiększyć i zdolność wysławiania wydoskonalić. W pierwszym roku trzeba przełamać przedewszystkiem nieśmiałość dziecka i dać mu możność swobodnego mówienia. Początkowe ćwiczenia wiążą się z początkową nauką języka ojczystego. Tu należą 1) rozmowy o świecie otaczającym, 2) omawianie treści obrazów, 3) omawianie powiastek.

Ćwiczenia piśmienne przygotowawcze.

We współczesnych kierunkach metodyki wypracowań piśmiennych panuje wielka rozbieżność. Jedni polecają w drugim roku nauki, inni odkładają do oddziału V lub VI.

Pierwsi wychodzą z założenia, że dla prawidłowego i pełnego rozwoju dziecka należy możliwie wcześnie dać mu sposobność wypowiadania się, a więc pozwolić mu pisać, skoro znajdzie treść, którą zechce wyrazić słowami.

Drudzy twierdzą, że nie można żądać od dzieci wypracowań, póki technika pisania przedstawia wielkie trudności.

Słuszność jest po jednej i drugiej stronie. Myśl naszą rozwijamy swobodnie na piśmie, jeżeli kaligrafja i ortografja nie zaprząta naszego umysłu, pisownia wtedy automatycznie nabiera wprawy.

Dzieci, które przez kilka lat wyłącznie przepisywały, pisały dyktanda i ćwiczenia gramatyczne, przy pierwszych wypracowaniach mają ogromne trudności. System powyższy wprowadza nałóg umysłowy, który sprawia, że dziecko pod wpływem techniki przyzwyczaja się do strony formalnej, a na treść nie zwraca uwagi. Takie sztuczne rodzielenie techniki pisania od treści nie zgadza się z rozwojem ludzkości, który idzie tą samą drogą, co rozwój jednostki.

Człowiek nie wtedy zaczął pisać, kiedy poznał zasady pisowni, lecz wtedy wynalazł pismo, kiedy chciał — musiał utrwalić swe myśli i z wynalazku korzystał z początku nieudolnie, uświadamiał jednak sobie swoje błędy i niedokładność i to go pobudzało do udoskonalenia techniki. W Grecji starożytni poeci, historycy, filozofowie, którzy pisali, wyprzedzili gramatyków, którzy ustalili pewne zasady pisowni.

Zabytki naszej polszczyzny świadczą również, że w owych czasach nikt o gramatyce polskiej nie myślał. Dopiero w XVI wieku, który wydał Reja i Kochanowskiego, zaczynają zastanawiać się nad ustaleniem ortografji. Podobnie i w nauczaniu, nauka gramatyki i ortografji nabiera wtedy żywego interesu, gdy dziecko jej potrzebuje. Nie znaczy to, iżby wypracowania zaczynać zupełnie niezależnie od postępów dzieci w pisaniu, do wypracowań należy przygotowywać nie przez ćwiczenia gramatyczne i ortograficzne, lecz przez takie zadania piśmienne, które uświadamiają dziecku właściwą rolę pisania, jako sposobu wyrażania myśli.

Wybór tematu.

Z chwilą, gdy dzieci zaczynają pisać, najważniejszą kwestją dla nauczyciela jest: co mają pisać? Jest to kwestja sporna całej dzisiejszej metodyki wypracowań, bo w niej tkwi sprawa wolnego wypracowania, będącego hasłem reformy.

W wyborze tematu wskazane są następujące zasady:

1) T e m a t p o w i n i e n b y ć d o s t ę p n y d l a u c z n i a. Dostępność dotyczy trzech czynników: a) t r e ś c i ć w i c z e n i a. Dostępny jest ten temat, który opiera się na posiadanym przez dziecko zasobie doświadczeń życiowych i wiedzy, albo na takich wyobrażeniach i pojęciach, które dziecko przy swojem przygotowaniu z łatwością nabyć może np. przez obserwację przedmiotów, czytanie książek. b) s p o s ó b o p r a c o w a n i a. Dostępnym pod względem sposobu opracowania będzie temat, do którego ujęcia jest uczeń dojrzały umysłowo np. posiada zdolność reprodukcji, wyobraźnię, rozumowanie. c) f o r m a. Dostępnym pod względem formy będzie temat, którego opracowanie nie przekracza zdolności wysłowienia ucznia tj. zasobu posiadanych przez niego wyrazów.

2) T e m a t p o w i n i e n b y ć i n t e r e s u j ą c y d l a u c z n i a. Ma być tak wybrany, aby wypracowanie sprawiało piszącemu przyjemność i zadowolenie, wynikające z wewnętrznej potrzeby wypowiedzenia swych myśli i uczuć.

3) T e m a t w i n i e n p o s i a d a ć w a r t o ś ć k s z t a ł c ą c ą. Wartość tę określamy jako stosunek danego ćwiczenia do zadań wychowawczych nauczania. Zwracamy więc uwagę: a) o ile dane ćwiczenia pogłębia lub rozszerza wiedzę ucznia w pewnej dziedzinie. b) o ile daje sposobność do rozbudzenia pewnych uczuć i uszlachetnia serca, c) o ile ćwiczy zdolności umysłowe, d) o ile jest podatne do rzeczywistego udoskonalenia ucznia.

Tematy, które pod jednym choćby ze wspomnianych względów działają na piszącego ucznia dodatnio, uważamy za wartościowe, inne ćwiczenia, które w niczem nie przyczyniają się do rozwoju charakteru, umysłu i stylu, uważamy za bezcelowe. Z tego stanowiska należy uznać pewną

kategorję ćwiczeń nie tylko za obojętną, lecz szkodliwą pod względem pedagogicznym.

Do takich zaliczamy: 1) Ćwiczenia, które zatrzymują uwagę ucznia na rzeczach zbyt błahych lub zupełnie niewłaściwych (np. polecić opisać kłótnię w domu), 2) ćwiczenia, wytwarzające u piszącego ucznia nastrój niepożądany, przykry (np. śmierć drogiej osoby), 3) ćwiczenia nieszczere, zmuszające dzieci do fałszu i obłudy, 4) ćwiczenia niesamodzielne, polegające wyłącznie na powtarzaniu cudzych myśli, a przez to oszczędzające uczniowi wszelkiego osobistego wysiłku, myślenia, 5) ćwiczenia zbyt jednostajne tj. takie, w których uczeń obraca się ciągle w tem samem kółku myśli i pojęć, a przez to nieustannie powtarza te same frazesy, nie wyrabiając więc sobie stylu.

Przygotowanie.

Do ważnych pytań w dziedzinie metodyki wypracowań należy sprawa przygotowania ucznia do wybranego tematu.

Dotychczas krępuje się ucznia przez udzielenie mu szczegółowych wskazówek. Współcześni pedagogowie odrzucają te środki.

Na samym wyborze tematu pozostać jednak nie można. Opracować można tematy wziętego materjału z nauk przyrodniczych, historji, geografji itp.

Treścią wolnych ćwiczeń mogą być obserwacje.

Jeden ze współczesnych pedagogów naszych dr. H. Rowid dzieli treść wolnych tematów według różnorodnych sytuacyj, w jakich dziecko znajduje się w swojem otoczeniu.

1) Dom. Zabawy i zajęcia dzieci oraz ważniejsze zdarzenia z życia rodzinnego (np. „Jaka jest twoja ulubiona zabawa?“ „O naszym kotku“. „Czy macie obrazy?“ „Który ci się podoba?“).

2) Życie dzieci w szkole (np. „Widok z okna izby szkolnej“, „Nasza pierwsza wycieczka“, „Jak się bawimy w czasie pauzy?“).

3) Obserwacje dzieci w czasie przechadzek i wycieczek (np. „Co widziałeś w warsztacie kowala?“, „Byłem z mamą w sklepie“, „Nasze drzewa w czterech porach roku“).

4) Ważniejsze zdarzenia w miejscowości rodzinnej lub kraju‘ („Jak obchodzono w naszej wsi rocznicę Konstytucji 3 Maja?“)

5) Święta uroczyste ludowe. („Jak obchodziłeś święta Bożego Narodzenia?“

6) Stosunek młodzieży do zagadnień moralnych, społecznych, narodowych i ogólnoludzkich. („Co robiłbyś, gdybyś był bogaty?“ „Który ze sławnych ludzi podoba Ci się?“ „Które przymioty najlepiej cenisz?“)

Według Szycówny ćwiczenia można podzielić na następujące kategorji:

1) ćwiczenia oparte na obserwacji zewnętrznej (np. opis rzeczy, zjawisk, opowiadania zdarzeń rzeczywistych);

2) ćwiczenia oparte na obserwacji wewnętrznej (np. zdanie sprawy z własnych wrażeń i uczuć);

3) ćwiczenia oparte na wyobraźni (obrazki, powiastki; bajki);

4) ćwiczenia oparte na rozumowaniu.

Tematy według układu Szycówny (od 9 lat do 12).

I. Opowiadania i opisy z życia codziennego dziecka.

a) W domu. 1) Jak pomagam matce w gospodarstwie? — ojcu? 2) Opisz codzienne swoje zajęcie. 3) Co robisz w niedziele? 4) Święta Bożego Narodzenia lub Wielkanocy?

b) W szkole. 1) Czy lubisz chodzić do szkoły i dlaczego? 2) Nasza wycieczka. 3) Czem jest ozdobiona nasza klasa? 4) Które obrazy w klasie podobają ci się? 5) Czego najlepiej uczysz się?

c) Dzieci i zwierzęta 1) Czy macie w domu psa lub kotka? napiszcie coś o nim (opis ważnego zdarzenia z psem). 2) Jakie ptaki domowe są u was? (opis zdarzenia z kogutem lub indykiem). 3) Które ze zwierząt domowych najlepiej lubisz?

d) Dzieci w ogrodzie, polu, lesie, nad rzeką. 1) Jak pracowaliście koło grządki szkolnej? 2) Co robi ojciec na wiosnę? 3) Co zbieraliście w lesie? 4) Czy potrzebna w naszej wsi rzeka?

e) Dzieci na ulicy. Droga do szkoły (po drodze mosty, figury, kapliczki przydrożne).

II. Opisy, traktowane indywidualnie tj. dotyczące jednego dobrze znanego przedmiotu.

a) Rzeczy, rośliny, zwierzęta. 1) Mój nowy piórnik. 2) Nasza jabłoń. 3) Nasz pies.

b) Łatwiejsze opisy pewnych miejsc i obrazki pór roku. 1) Nasz ogród na wiosnę — w jesieni. 2) Pracownia rzemieślnika. 3) Pole przed żniwami — w jesieni po zbiorze zboża.

c) Ludzie (opisy powierzchowne: strój, zajęcia, czynności). 1) Zakonnik. 2) Kominiarz (z miasta). Wojsko przejeżdżało koło szkoły.

III. Listy (do brata przy wojsku — do siostry w Ameryce).

IV. Wypracowania w związku z nauką systematyczną.

1) Spostrzeżenie z wycieczki (krótkie sprawozdanie). 2) Opis doświadczenia wykonywanego przez nauczyciela lub ucznia.

V. Powiastki i bajeczki, będące częściową reprodukcją utworów czytanych lub własnym pomysłem dziecka.

a) Według obrazków. 1) Co przedstawia obraz w klasie? pocztówka? obraz religijny? historyczny?

b) na podstawie słyszenia lub czytania. 1) Bajeczka babci. 2) Treść dowolnej powiastki przeczytanej.

Wskazane wyżej tematy dają tylko nauczycielowi sposób wyszukiwania tematów, stosownie do rozwoju umysłowego dzieci danej klasy można sobie stworzyć niewyczerpaną ich ilość.

Borki Wielkie pod Tarnopolem Marjan Tomaszewski

W SPRAWIE WYPRACOWAŃ PIŚMIENNYCH.

Kwestja wypracowań piśmiennych — tak niezmiernie ważna ze względów na rozwój umysłowy w ogólności, a korzyści materjalnych w szczególności — u nas jest niestety zaniedbana. Kilka zaledwie mamy prób w których starano się zastosować metodykę wypracowań do potrzeb obecnych, do indywidualności naszego polskiego dziecka, zwykle jednak stosujemy się według dawniejszych wskazówek pedagogów niemieckich wzgl. francuskich. Mało zaś czynimy starań, aby wreszcie metodykę tę ulepszyć. Wobec tego zapytuję się Szan. Koleżanki i Kolegów, jak postępować pod tym względem, co czynić, aby osięgnąć jak największe korzyści? Wskazówki, zawarte w podręczniku metodycznym Szycówny, niezmiernie są cenne, lecz nie można ich zastosować m. zd. w zupełności w szkołach województwa poznańskiego, gdyż trudności techniczne w pisaniu i wysłowieniu się są dość wielkie. (? — Red.)

Pracuję w siedmioklasowej szkole powszechnej i udzielam języka polskiego w klasie piątej. Przy omawianiu wypracowań piśmiennych postępuję mniejwięcej w następujący sposób: Prowadząc pogadankę, staram się pobudzić dzieci do wypowiedzenia się, coby najchętniej pisały, zastrzegam sobie jednakże rozstrzygnięcie.

Po dokonanym wyborze — znowu przy pomocy pogadanki — gromadzę materjał, układam plan. W domu na podstawie tego planu dzieci opraco-

wują temat w brulionie. Następnego dnia poprawiam błędy stylistyczne, ortograficzne i gramatyczne wspólnie z uczniami. (Jeden z nich czyta głośno, inne słuchają i pomagają znaleźć właściwy wyraz lub poprawić błąd.) Czasem dzieci same nawzajem poprawiają prace. Przy tematach z życia codziennego daję tzw. przygotowanie ciche, gdzie dzieci przez obserwację itd. gromadzą materjał a potem piszą. Tak omawiane i poprawiane zadania dzieci przepisują w klasie do specjalnych zeszytów.

Jest to jednak praca mozolna i zabierająca wiele cennego czasu.

Kościan J. M.

„PTAKI, TOWARZYSZĄCE ORACZOWI".

(Pogadanka wiosenna).

Poprzedza ją wycieczka w pole. Okazy: wypchany gawron i przyniesione z wycieczki pędraki, liszki oraz obgryzione źdźbło pszenicy. Rysunek przedstawiający skrzynkę dla ptaków.

a) I wesoła, i radosna
Przyszła do nas świeża wiosna,
Przyszła aż z za mórz itd.
(jedną zwrotkę)

Widzę, że wam się śmieją buziaki, gdy śpiewacie tę piosenkę. A dlaczegoż wam tak przyjemnie? Jakie zmiany już zauważyliście na podwórku, w lesie, w ogródku? (traktujemy to pobieżnie — tylko dla zwrócenia uwagi dzieci.)

A jak teraz wygląda pole? Tak, zginął z niego biały śnieg, widać czarną ziemię tam, gdzie ją na jesieni zorano, zaś zieloną ruń oziminy tam, gdzie jesienią zasiano żyto i pszenicę, gdzieniegdzie znów żółte ugory, wcale jeszcze nie orane. Co rolnik robi teraz w polu?

b) Widzieliśmy na wycieczce oraczów, przyjrzeliśmy się ich pracy. Widzieliśmy również ptaki, które za nimi chodzą cierpliwie, prawie krok w krok, jak gdyby pilnowały, żeby orka dobrze była wykonana. Przypomnijmy sobie, jakie to były ptaki. Nazwaliśmy je pomocnikami i towarzyszami oracza, opiekunami pola — dlaczego? Zaciekawieni byliśmy, jak wyglądają te szkodniki, których tępieniem tak zawzięcie się one zajmują i udało nam się ich kilka znaleźć. Oto długi i cienki — wygląda jak kawałek drutu, dlatego też nazywa się drutowiec — popatrzcie, jak zabawnie podskakuje do góry. A tu szarozielonkawy, tu zaś duży, tłusty, biało-żółty, z twardą, brunatną główką, na której sterczą różki, jak obcążki.

Teraz pomyślcie, coby się stało ze zbożem, które już wzeszło lub które rolnik zasieje, gdyby siedziało w ziemi tylu na nie chytrych łakomców. Bo zboże dla nich jest pożądanym przysmakiem. Przekonaliście się sami. Zobaczyliśmy bowiem zieloną ruń pszenicy, miejscami jak gdyby zwiędłą czy uschłą, a ponieważ jedno takie miejsce było przy samej drodze, wyjęliśmy z niego parę źdźbeł pszenicy. Przyjrzyjcie się, jak wyglądają. Tak mają poogryzane korzonki. Domyślacie się, kto to zrobił? Nawet pod źdźbłem Wojtuś znalazł jednego szkodnika. Oj, wielkie spustoszenia czynią one nieraz na polu! A iluż to rabusiów naszego zboża ginie dziennie dzięki tym ptakom, które przebywają teraz na polach — tym opiekunom, których widzieliśmy. Obliczmy mniej więcej! Janek i Anielka obserwowali na wycieczce dwie wrony, zajęte zjadaniem szkodników, obliczyli, ile razy chwytały, a przecież przypatrywali im się najwyżej z 15 minut.

Kiedy to takie pożyteczne ptaki, wartoby je bliżej poznać.

Przyniosłam tutaj wypchanego gawrona, aby każde z dzieci mogło mu się dobrze przyjrzeć. Zwróćcie uwagę na nogi gawrona, dlaczego

są one mocne? A jaki gawron ma dziób? Dlaczego? Przyjrzyjcie się dziobowi tego gawrona. Widać, zawzięcie za życia pracował, bo aż sobie pierze przy dziobie wytarł. Starajcie się podejść do żywych gawronów jak najbliżej — zobaczycie to samo. Pamiętacie jak to w zeszłym roku na szosie brzeskiej wysokie drzewa były wprost oblepione gniazdami gawronów. Co to był za pisk i hałas, gdy żarłoczne gawronięta wołały o pożywienie, a rodzice również hałaśliwie je uspakajali Obecnie niema jeszcze piskląt, zaledwie w niektórych gniazdach siedzą samice na jajach, większość ptaków zajęta jest dopiero budowaniem gniazd. Zwróćcie uwagę na to, jak je budują. Dlatego to gałązek tak dużo leży na ziemi, bo więcej ich nałamią i nagubią niż zużytkują. Za nieporządek i hałas, który trwa od samego rana do nocy, za to niemiłe krakanie nie lubią ludzie tych ptaków i nie pozwalają im gnieździć się niedaleko domów. Tępić jednak gawronów nie można, bo bez nich możebyśmy nieraz chleba nie mieli, gdyby się szkodniki, o których mówiliśmy, mogły spokojnie panoszyć na polach. To też bardzo źle robią ci nierozsądni chłopcy, którzy dokuczają tym pożytecznym ptakom, niszczą ich gniazda, wybierają małe. Podobną do gawrona jest wrona; czem się różni?

Wesoły, krępy ptak, z wielkości podobny do gołębia, a z barwy do wrony, to kawka. (rysunek.)

Czy wiecie, co to za ptaszek był na roli — ten ciemno-zielony, nakrapiany rudawo na plecach, a biało na brzuszku? Tak, to szpak. Niewiele on się różni od ziemi, z której wygrzebuje pędraki i liszki, to też nieraz trudno go zauważyć. Przypominacie sobie, jak mu się piórka mieniły, gdy padały na nie promienie słońca. O, szpak — to ptaszek rozumny, przebiegły. O mądrym człowieku mówią, że szpakami karmiony. Kto z was wie co o zmyślności tego ptaka? Oj, ma on teraz prawdziwą ucztę, bo strasznie lubi pędraki i gąsienice, które pług oracza wydostaje na powierzchnię ziemi. Pisklęta też niemi będzie karmił. Małe żarłoki dużo ich widać zjadają, bo są zwykle tłuste, jak kluski.

O jakim to ptaszku jeszcze nie wspominaliśmy? Tak, o skowronku Pewno niejedno z was widziało, jak z zielonej runi pszenicy wyleciał w górę skowronek i trzepocąc skrzydełkami wysoko, wysoko, świergotał przyjemnie.

Znacie pewno ten wierszyk o skowronku:

Skowroneczek furknął w głębie,
Zatrzepotał w drobne skrzydła,
I jak gdyby zwisł u sidła,
Śpiewa ziemi pieśń na niebie,
O co prosisz, skowroneczku?
Czy o spokój w swem gniazdeczku?
Czy o ziarnko drobną miarką?
Czy o wodę dla ochłody?
Ja o szczęście proszę wioski,
Bom ja śpiewak Matki Boskiej,
A gdy ludziom dobrze, czule,
To i ja się gdzieś przytulę...

Rolnik bardzo lubi skowronka, nietylko datego, że jest to ptak pożyteczny, (dlaczego?), ale i że przez cały czas pracy w polu umila ją rolnikowi, dodaje otuchy...

Od najwcześniejszej wiosny, nieraz już w połowie lutego, słychać jego miły świergot, to też go ludzie kochają.

Ale ptaszek ten ma wiele wrogów, czychających na jego życie: Łasiczka, lis, kot — oto myśliwi, którzy zawzięcie na niego polują. Całe jego szczęście, że ma piórka barwą niewiele różniące się od ziemi. Podobne są i jajeczka, które samiczka składa w gniazdku, zrobionym na ziemi w dołku, wygrzebanym pazurkami i wysłanym trawą oraz mchem.

Pewno nieraz słyszeliście nawoływania skowronka, gdzieś... na ziemi... a gniazdka dojrzeć nie mogłyście.

Które z wymienionych ptaków spędzały zimę z nami, a które należą do przelotnych?

Gdy kto z was znajdzie się w polu, niech stara się cichutko, ostrożnie podejść, jak najbliżej do tych towarzyszów oracza, o których dzisiaj mówiliśmy, niech stara się je obserwować, a gdy zauważy coś ciekawego, opowie nam o tem w klasie.

Są kraje, gdzie ludzie, wiedząc, jaki pożytek przynoszą te ptaki, opiekują się niemi, starają się, ażeby było ich jak najwięcej np. dla szpaków robią domki-skrzyneczki z otworami, które zawieszają na drzewach. U nas najczęściej takie skrzyneczki można spotkać w ogrodach — w miastach. I my zrobimy parę skrzynek i powiesimy je w ogrodzie, by się szpaki osiedliły. Innemi ptakami też się będziemy opiekować, niech pomagają rolnikowi, niech pracują nad oczyszczeniem roli ze szkodników, by nie ginęły zasiane ziarnka, bo „nam przecież chleba, jak najwięcej trzeba."

c) Powtórzenie i krótkie streszczenie (w kilku zdaniach.) Wyzyskać pogadankę na lekcjach rysunków i robót ręcznych. (modelowanie, wycinanka.)

Siedlce Helena Ryszkowska

LEKCJE SZYCIA DLA CHŁOPCÓW

W notatce pt. „Sprawy szkolne zagranicą — z Francji", zamieszczonej na str. 15 Nr. 1 z dn. 5 stycznia rb., jest wzmianka o nauce szycia dla chłopców, zaprowadzonej w jednej ze szkół francuskich za zezwoleniem inspektora szkolnego. Nauka dała zadawalające rezultaty zarówno moralnej natury jak i materjalnej.

Zachęcające to może dlatego, że rozpoczęto we Francji w r. 1921. Ze względu na to, by ta sprawa, o ile zainteresuje koła nauczycielskie u nas, nie miała charakteru bezmyślnego flancowania wzorów obcych, chcę dać przykład, że próby tego rodzaju czyniono i u nas wcześniej i to z pomyślnym rezultatem.

Oto w r. 1917 na trzymiesięcznych kursach metodycznych dla kandydatów nauczycielskich wprowadziłem obowiązkową naukę robót ręcznych, a między innemi naukę reparowania, przyszywania guzików, obrabiania i robienia guzików.

Czas stosunkowo krótki, jednak mężczyźni umieli znaleźć w pracy tej wiele przyjemności i praktycznych korzyści.

Szczególniej ładnie wyglądały tuziny własnoręcznie starannie i czysto wykonanych guzików oraz różne wzory reparowania.

Praktyczna znajomość tego działu pracy ma szczególniejsze znaczenie dla nauczyciela. Bowiem inny stosunek do chłopców, a właściwie do ich oberwanych guzików, rozdartych ubrań wytwarza się u tych nauczycieli, którzy posiadają znajomość tego.

Inaczej zachęci taki nauczyciel chłopca do samodzielnego zaradzenia sobie w kłopotliwej sytuacji.

Umiejętność zaś szycia przydać się może w wojsku, w harcerstwie, na wycieczkach.

Stąd też może istotnie należałoby się zastanowić nad tego rodzaju pracą ręczną chłopców w okresie szkolnym, ale nie ze względu na to, że rozpoczęto to zagranicą, ale że próby samodzielne i u nas czynione dały pomyślne rezultaty.

Ostrów Mazowiecki W. S. Laskowski

PROSIMY O ODNOWIENIE PRENUMERATY.

Przedpłata kwartalna wynosi 2,00 zł.

ADRES REDAKCJI I ADMINISTRACJI: POZNAŃ, ULICA RÓŻANA 4a

Ze względów technicznych musieliśmy w niniejszym numerze opuścić działy „Język ojczysty“, „Sprawy szkolne zagranicą“, „Książki“, „Nasze Echa“ i „Drobne wiadomości“.

Wydawca i Redaktor: Leonard Borkowski.

Czcionkami Drukarni Poznańskiej Tow. Akc. w Poznaniu.